

A integração das tecnologias digitais no contexto da Educação do Campo: documentos oficiais

 Maria Juliana Farias Silva¹,  Marlúbia Corrêa de Paula²,  Flaviana dos Santos Silva³

^{1, 2, 3} Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho. Ilhéus – BA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: maria.julianasilva@univasf.edu.br

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo identificar a integração das tecnologias digitais no âmbito da Educação do Campo, com ênfase na análise dos documentos oficiais que regem essa área. O aporte teórico gravita nas concepções de Caldart (2012) e Munarim (2014). Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa caracterizada como bibliográfica, norteadas pela análise documental da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, da Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação, e do Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 08 de dezembro de 2020. Nesse contexto, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de explorar e compreender a abordagem presente nos documentos em relação à incorporação do uso das tecnologias digitais na Educação do Campo. Como resultado, emergiram quatro categorias: i. acesso à tecnologia; ii. organização e integração das TDIC no currículo; iii. integração das tecnologias, e iv. promoção e capacitação tecnológica. A análise evidenciou que, embora os documentos reconheçam a relevância das TDIC, persistem desafios quanto à infraestrutura, à formação docente e à adequação ao contexto campesino. Conclui-se, portanto, que sua efetiva integração na Educação do Campo requer políticas públicas consistentes e formação adequada, para além da simples oferta de equipamentos.

Palavras-chave: educação do campo, tecnologias digitais, inclusão digital, formação docente, análise textual discursiva.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e17358	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



The integration of digital technologies in the Rural Education context: official documents

ABSTRACT. This article aims to identify the integration of digital technologies in Rural Education with an emphasis on analyzing official documents governing this area. The theoretical framework is based on the concepts of Caldart (2012) and Munarim (2014). To this end, we adopted a qualitative bibliographical approach, guided by the documentary analysis of CNE/CEB Resolution No. 01, of April 3, 2002, Law No. 13,005, which instituted the National Education Plan, and CNE/CP Opinion No. 22/2020, of December 8, 2020. In this context, we apply Discursive Textual Analysis (DTA) to explore and understand the approach present in the documents regarding the incorporation of digital technologies in Rural Education. As a result, four categories emerged: i. access to technology; ii. organization and integration of ICT into the curriculum; iii. integration of technologies, and iv. technological promotion and training. The analysis revealed that, although the documents recognize the relevance of ICT there are still challenges regarding infrastructure, teacher training, and adaptation to the context. Therefore, it is concluded that their effective integration into Rural Education requires consistent public policies and adequate training beyond the simple provision of equipment.

Keywords: rural education, digital technologies, digital inclusion, teacher training, discursive textual analysis.

La integración de las tecnologías digitales en el contexto de la Educación Rural: documentos oficiales

RESUMEN. Este artículo busca identificar la integración de las tecnologías digitales en la Educación Rural, con énfasis en el análisis de los documentos oficiales que rigen esta área. El marco teórico se basa en los conceptos de Caldart (2012) y Munarim (2014). Para ello, adoptamos un enfoque bibliográfico cualitativo, guiado por el análisis documental de la Resolución CNE/CEB n.º 01, del 3 de abril de 2002, la Ley n.º 13.005, que instituyó el Plan Nacional de Educación, y el Dictamen CNE/CP n.º 22/2020, del 8 de diciembre de 2020. En este contexto, utilizamos el Análisis Textual Discursivo (ATD) para explorar y comprender el enfoque presente en los documentos respecto a la incorporación de las tecnologías digitales en la Educación Rural. Como resultado, emergieron cuatro categorías: i. acceso a la tecnología; ii. organización e integración de las TIC en el currículo; iii. integración de las tecnologías, y iv. promoción y capacitación tecnológica. El análisis reveló que, si bien los documentos reconocen la relevancia de las TIC, persisten desafíos en materia de infraestructura, formación docente y adaptación al contexto rural. Por lo tanto, se concluye que su integración efectiva en la Educación Rural requiere políticas públicas consistentes y una capacitación adecuada, más allá de la simple dotación de equipos.

Palabras clave: educación rural, tecnologías digitales, inclusión digital, formación docente, análisis textual discursivo.

Introdução

A temática da integração das tecnologias digitais na Educação do Campo tem recebido crescente destaque em artigos e Grupos de Trabalho (GT) de eventos educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, como o Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo e o Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo. Nesse contexto, é importante ressaltar que este artigo se concentra na área da Educação do Campo, conferindo-lhe caráter específico e pontual. Tal especificidade decorre do fato de que a Educação do Campo apresenta particularidades em sua forma de organização curricular, o que a torna pontual, uma vez que não se trata de uma simples adaptação de currículos escolares urbanos, mas de uma proposta que considera a formação de professores capazes de atender a essa demanda, de modo a viabilizar a adequada organização e inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Na área da Educação Matemática, por exemplo, esse enfoque é representado pelo GT-06 Educação Matemática: Novas Tecnologias e Educação a Distância, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Ademais, no campo amplo da Educação, o GT-19 Tecnologias e Educação, do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), também traz abordagens relacionadas ao tema. No âmbito específico da Educação do Campo, destaca-se o GT-15 Tecnologias e sua influência na formação do ser humano na atualidade, do Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo (SIFEDOC).

Em face disso, é pertinente investigar como as políticas educacionais voltadas à Educação do Campo têm incorporado as tecnologias digitais, buscando uma abordagem inclusiva e efetiva que considere as particularidades comuns desse contexto, englobando questões intrínsecas, como a formação docente, a infraestrutura das escolas e a prática pedagógica dos professores que atuam nessa realidade, os quais devem considerar as peculiaridades inerentes às escolas no/do campo.

Nos últimos anos, observou-se um aumento significativo na importância e do impacto das tecnologias digitais no campo educacional, percepção reforçada com o surgimento da Covid-19 em 2019, que resultou em uma pandemia. Nesse cenário desafiador, foram exigidas da população medidas preventivas indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tais como distanciamento social, uso de máscaras, fechamento de instituições educacionais, estabelecimentos comerciais e outros setores da economia. Assim, as tecnologias digitais emergiram como ferramentas essenciais para a continuidade da educação, permitindo que, por

determinado período, o ensino fosse realizado de forma remota, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais.

Com o intuito de conter a propagação da doença, o Ministério da Educação (MEC), por meio das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 473, de 12 de maio de 2020; nº 544, de 16 de junho de 2020 e nº 1038, de 07 de dezembro de 2020, instituiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais, tanto públicos quanto privados, a fim de manter os estudantes conectados à escola, substituindo temporariamente as aulas presenciais por atividades em meios digitais.

Essa nova forma de ensinar, tendo as tecnologias digitais como ferramentas centrais, gerou preocupações entre professores e alunos quanto ao uso pedagógico dos recursos digitais, impactando a aprendizagem dos estudantes e a vida dos docentes, como apontado por Silva, Santos e Lima (2020), especialmente no contexto da Educação do Campo.

De acordo com Oliveira, Silva e Diório (2021), o ensino remoto na Educação do Campo tornou-se ainda mais desafiador em virtude da dificuldade de alcançar todos os estudantes, revelando desigualdades sociais e privilégios de classe e raça intensificados pelo modelo capitalista neoliberal, que favorece grupos com acesso a condições materiais, suporte tecnológicos e conectividade adequada.

Essa realidade acirra disputas entre projetos educacionais divergentes: de um lado, o que busca a emancipação humana, defendido por trabalhadores e movimentos sociais do campo; de outro, o alinhado a uma agenda liberal/conservadora apoiada pelo governo federal. Nessas condições, a situação agrava-se ainda mais nas escolas do campo, onde, além das dificuldades materiais, existem barreiras infraestruturais significativas. Muitas comunidades rurais não dispunham de acesso satisfatório à internet, seja a fornecida pelo Estado ou por empresas privadas, o que inviabilizou a implementação do ERE em grande parte dessas localidades.

Em razão da utilização das TDIC no ensino remoto, para assegurar a continuidade do processo educativo, torna-se essencial compreender o impacto específico dessa realidade na Educação do Campo. É necessário, portanto, questionar o papel dos documentos que regem essa modalidade e explorar suas interações com as melhorias requeridas e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. Atentar-se a esses elementos permite revelar a complexidade do cenário e subsidiar análises sobre como tais instrumentos normativos influenciam a efetiva implementação das tecnologias digitais, bem como identificar os desafios a serem enfrentados nesse processo de convergência.

Sendo assim, o presente trabalho constitui-se como um recorte de dissertação de mestrado em Educação em Ciências e Matemática e, ao mesmo tempo, integra os estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais Potencializadoras do Ensino e da Pesquisa em Educação Matemática (GPTDEM) sobre as aplicações das tecnologias em contextos educacionais, neste caso, na Educação do Campo.

Dito isso, este trabalho objetiva analisar como se apresenta a integração das TDIC no âmbito da Educação do Campo, com ênfase na análise dos documentos oficiais, a fim de compreender o posicionamento e as diretrizes relacionadas à incorporação das tecnologias digitais nessa área específica. Para fundamentar de maneira consistente a investigação, formulou-se a seguinte questão-problema: de que forma o uso das tecnologias digitais está contemplado nos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes da Educação do Campo?

Com o intuito de alcançar o objetivo e responder à questão, apresenta-se inicialmente, no referencial teórico, uma exposição sobre a Educação do Campo. Em seguida, detalha-se a metodologia adotada, que consiste em uma abordagem qualitativa, com utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) para a análise dos documentos, a saber: a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação; e o Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 08 de dezembro de 2020. Por fim, a análise e a discussão dos resultados são apresentadas por meio de um metatexto que evidencia as categorias finais emergentes, seguidas das considerações finais.

Educação no/do Campo e as tecnologias digitais

Nesta seção, apresenta-se uma reflexão sobre a Educação do Campo, direcionando a atenção para os argumentos e perspectivas de autores que discutem e defendem essa modalidade específica de ensino. Ao explorar o cenário educacional do contexto campesino, busca-se compreender o progresso alcançado, destacando tanto os avanços promissores quanto os retrocessos, principalmente em relação aos documentos oficiais que impactam a formação dos estudantes que vivem no campo, bem como o acesso às tecnologias digitais no contexto educacional dessas comunidades.

De acordo com Caldart (2012, p. 259), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Sob essa perspectiva, a Educação do Campo configura-se como uma modalidade de ensino destinada às comunidades tradicionais, tais como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, entre outros, com o propósito de fortalecer, oferecer e expandir a Educação Básica e o Ensino Superior (Decreto n. 7.352, 2010). Para essa investigação, os principais públicos de interesse são os estudantes dessas comunidades e os profissionais da educação envolvidos em sua formação. A análise abrange os desafios e oportunidades enfrentados por esses sujeitos, considerando, especialmente, como as TDIC estão incorporadas nos documentos oficiais que orientam a Educação do Campo.

No que diz respeito ao surgimento do termo “Educação do Campo” tem origem nas reivindicações dos movimentos sociais. Inicialmente, surgiu como “Educação Básica do Campo” na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998 (Caldart, 2012). Posteriormente, nas discussões do Seminário Nacional, em Brasília no ano de 2002, consolidou-se como “Educação do Campo”, sendo reafirmado na II Conferência Nacional, em 2004 (Caldart, 2012).

Como fruto dessas demandas, foi estabelecido um documento oficial normativo, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, com normas que complementam a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, a qual “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Resolução CNE/CEB n. 01, 2002, p. 01). O primeiro artigo desta resolução define:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas partes de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às *populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida* – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Resolução CNE/CEB n. 02, 2008, p. 01, grifo nosso).

As conquistas alcançadas pela Educação do Campo resultam das lutas dos movimentos sociais do campo, que têm buscado garantir uma educação de qualidade e inclusiva para as comunidades camponesas. Entre os marcos importantes estão: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Programa Nacional de Licenciatura Educação do Campo (PRONACAMPO); as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica

do campo, em 2008; o Parecer nº 01/2008 do CEB/CNE, que institui o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância, e o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (Santos & Silva, 2016; Silva, 2020).

Cada programa contribuiu de forma significativa para o fortalecimento e valorização da Educação do Campo. O PRONERA, por exemplo, impulsionou melhorias na vida dos camponeses, oferecendo oportunidades de educação para trabalhadores/as da reforma agrária consolidando a permanência dos agricultores no campo (Santos & Silva, 2016), resultando em desenvolvimento sustentável como consequência deste processo. Já o PROCAMPO buscou garantir formação inicial para os educadores das escolas do campo. Como política pública, esse programa contribuiu para as discussões acerca das questões educacionais que devem ser consideradas pelo governo brasileiro (Santos & Silva, 2016). O PRONACAMPO (2012), por sua vez, priorizou a melhoria do ensino das redes existentes, a formação de professores, a produção de materiais didáticos específicos e a recuperação da infraestrutura, promovendo a qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades, conforme previsto no Decreto nº 7.352 (2010).

Essas iniciativas contribuíram na consolidação e no avanço da educação voltada para as populações camponesas, no sentido de buscar reduzir as desigualdades educacionais, preparar professores para o contexto das escolas do campo e valorizar a cultura local, destacando a necessidade de currículos mais inclusivos e contextualizados, a oferta de formação continuada específica para docentes que trabalham nessas regiões, bem como o incentivo à valorização e ao reconhecimento dos saberes tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 28, estabelece que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Lei n. 9.394, 1996). Tal normativa reforça a importância de atender às especificidades da população do campo ao oferecer a Educação Básica, permitindo a adaptação do processo educacional de acordo com as necessidades específicas dos habitantes camponeses das diferentes regiões do país.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 22 (2020), instituiu as “Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior”. Esse parecer esclarece que a pedagogia da alternância não deve ser confundida com Educação a

Distância, pois se configura como abordagem interespacial, dentro e fora da instituição, e não como atividade extraclasse.

O documento relaciona-se diretamente ao uso das tecnologias digitais, ao destacar, em seu Art. 4º - V, a importância “... das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes” (Parecer CNE/CP n. 22, 2020). Esse ponto evidencia a incorporação das TDIC como recurso de interação pedagógica, embora reste investigar se as normativas garantem condições efetivas para sua aplicação nas escolas do campo.

Nesse sentido, é necessário analisar se os documentos normativos atendem de fato às necessidades das comunidades campesinas, levando em conta os desafios e oportunidades que o contexto do campo apresenta. Ademais, é essencial avaliar se tais medidas promovem uma inclusão digital justa e efetiva, assegurando que todas as pessoas que vivem nessas áreas possam se beneficiar plenamente das tecnologias digitais em seu processo educacional.

A carência de infraestrutura física e tecnológica e o acesso limitado à internet em diversas localidades ainda representam obstáculos significativos. Contudo, é justamente nesse cenário que as tecnologias digitais podem cumprir papel transformador, oferecendo alternativas inovadoras e diferenciadas de aprendizagem. Por meio da utilização de plataformas educacionais *online*, videoaulas, conteúdos interativos e aplicativos específicos para o ensino no campo podem superar barreiras geográficas e ampliar o acesso ao conhecimento, enriquecendo significativamente a experiência educacional dos estudantes.

Além de apoiar o processo de ensino, as TDIC na Educação do Campo podem contribuir para a valorização e preservação da cultura local, permitindo a produção e difusão saberes tradicionais e fortalecendo a identidade cultural, contribuindo para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

Entretanto, como apontam Pescador e Valentini (2019), políticas como o PRONACAMPO enfrentaram dificuldades de implementação, embora estivesse prevista a distribuição de *laptops* com conectividade garantida pelo Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), instituído pelo Decreto nº 6.424, em 04 de abril de 2008, com o objetivo de proporcionar acesso à internet para as escolas públicas urbanas e rurais. Contudo, a instalação efetiva da rede e dos equipamentos para conexão demorou dois anos, e os testes apontaram conexão extremamente limitada, equivalente a acesso discado, com apenas 18 kbps.

Considerando esse cenário, é de suma importância ponderar acerca da inclusão social e digital nas escolas do campo, que transcende a mera disponibilidade de acesso a

computadores ou a capacitação técnica para seu uso. Isso faz refletir sobre a viabilidade de programas voltados à promoção do letramento digital quando estudantes e professores não possuem acesso à internet, o que compromete a leitura, a discussão e a escrita.

Em 2012, foi lançado o Programa Banda Larga nas Escolas Públicas Rurais, por meio do Edital de Licitação 004/2012/PVCP/SPV do Leilão do 4G. Esse programa estabeleceu a obrigatoriedade de os vencedores do leilão fornecerem conectividade mínima de 1Mbps de *download* e 256Kbps de *upload* às escolas públicas rurais, sem considerar a conectividade por estudante. No entanto, Langanke (2023), os dados referentes a junho de 2022 mostram que a maioria das escolas rurais ainda não dispõe de velocidade minimamente adequada.

Tal situação reforça a urgência de soluções efetivas que assegurem a inclusão digital nas escolas do campo. Não se trata apenas de oferecer equipamentos, mas de garantir conectividade, formação docente e condições estruturais para que os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem de seus pares urbanos. Somente assim, será possível promover uma educação inclusiva, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas, possibilitando o pleno desenvolvimento intelectual e social dos estudantes que vivem nas áreas campestres do país.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1994). Esse tipo de pesquisa corresponde a questões voltadas ao estudo de opiniões e comportamentos, ou seja, compreende uma pesquisa social, o que revela seu caráter específico. De acordo com Minayo (1994), nas Ciências Sociais ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, essa abordagem lida “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que representa um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21).

A metodologia de análise adotada neste artigo foi a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes & Galiazzi, 2007), tendo como *corpus* os seguintes documentos: Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002; Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE); e Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020. A análise foi conduzida com base nos procedimentos de desconstrução textual, que compreendem etapas distintas de unitarização e categorização. Após, tem-se a construção do metatexto.

Na unitarização, os textos analisados foram desmembrados em Unidades de Sentido ou Significado (US), que constituíram as unidades de análise. Em seguida, na categorização, foram identificadas as categorias iniciais, intermediárias e finais. Por fim, o metatexto foi elaborado propiciando a teorização e discussão dos resultados obtidos (categorias finais), articulando-os com os referenciais teóricos pertinentes e as interlocuções realizadas pelo analista dos dados (Moraes & Galiuzzi, 2007).

A desconstrução dos textos dos documentos envolveu a ocorrência da palavra-chave “tecnologia”, que serviu como base para a formação das categorias. No Quadro 1, apresenta-se a frequência de menções ao termo nos documentos analisados.

Quadro 1 - Frequência de menções ao termo “tecnologia” nos documentos oficiais

TERMO	MENÇÕES	DOCUMENTOS
Tecnologia	2	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.
	32	Plano Nacional de Educação.
	7	Parecer CNE/CP nº 22/2020, de 8 de dezembro de 2020.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em virtude da pouca ocorrência do termo nos documentos analisados, optou-se por estruturar uma categoria para cada documento, com exceção do PNE, Lei nº 13.005 (2014), no qual a maior ocorrência da palavra permitiu o desdobramento em duas categorias. Essa estratégia possibilitou melhor organização dos dados e favoreceu a identificação das principais ideias relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

O Quadro 2, a seguir, apresenta um recorte do processo de categorização, em que as categorias são destacadas por meio de quatro cores distintas.

Quadro 2 - Recorte do processo de categorização

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1.; 2.6; 3.4 Acesso ao avanço científico e tecnológico .	I – Acesso à tecnologia (1.; 2.6; 2.8; 3. 4).
2.8 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica.	II – Organização e Integração das TDIC no currículo (2.; 2.1; 2.10; 2.13; 3.; 3.1; 3.3; 3.5).
2.; 2.1; 2.10; 2.13; 3.; 3.1; 3.3; 3.5 Organização e integração ao currículo dos valores, culturas, sociabilidades, tecnologias e realidade das comunidades atendidas.	III – Integração das tecnologias 2.2; 2.3; 2.5; 2.7; 3.2.
2.2; 2.3; 2.5; 2.7 3.2 Uso das Tecnologias de	IV – Promoção e capacitação tecnológica (2.4; 2.8; 2.9; 2.11; 2.12).

Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. 2.4; 2.8; 2.9; 2.11; 2.12 Promoção e capacitação tecnológica para a formação inicial e continuada de professores com tecnologias educacionais e práticas pedagógicas.	
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A decisão de unificar a análise dos três documentos em um único quadro decorreu da constatação de que o termo “tecnologia” não se apresentava de forma recorrente. Diante disso, optou-se por agrupar os elementos, ou seja, os trechos comuns entre eles. Ao fazer isso, foi possível obter uma visão mais organizada e estruturada das informações presentes nos documentos.

Desse modo, a análise resultou na identificação de quatro categorias emergentes, sobre o uso das tecnologias digitais nos documentos oficiais da Educação do Campo, as quais foram delimitadas como: I- Acesso à tecnologia; II – Organização e integração das TDIC no currículo; III – Integração das tecnologias; e IV – Promoção e capacitação tecnológica. Em seguida, apresentam-se os resultados e discussão acerca de cada uma dessas categorias.

Resultados e Discussão

Para facilitar a identificação das análises, os trechos de cada documento foram codificados pela letra “D” seguida de um algarismo numérico, conforme exemplificado: os trechos relacionados ao documento I serão mencionados como D₁, e assim por diante. Dessa forma, D₁ corresponde à Resolução CNE/CEB, 01, de 3 de abril de 2002; D₂ refere-se ao PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e D₃ diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 22/2020.

Categoria I – Acesso à Tecnologia

Nesta categoria, o acesso ao avanço científico e tecnológico se manifesta como um dos meios para impulsionar a melhoria das condições de vida nas comunidades. Essa perspectiva se evidencia no seguinte trecho, que assume uma visão otimista sobre o acesso as tecnologias:

*Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o **acesso ao***

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e17358	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida... (1 – D₁; 3.4 – D₃).

A ideia do excerto acima ressoa uma visão generalizada de que a tecnologia é uma ferramenta transformadora, capaz de impulsionar avanços sociais significativos. Contudo, o estudo de Munarim (2014) provoca a reflexão sobre até que ponto tal visão considera as nuances das diferentes realidades, especialmente aquelas que permeiam as comunidades camponesas, que enfrentam desafios e dinâmicas distintas das encontradas nas áreas urbanas.

Desse modo, é necessário superar a narrativa simplista que atribui à tecnologia, por si só, a solução para a melhoria das condições de vida. Isso é essencial para evitar que surja a noção equivocada de que, quando “as tecnologias digitais chegam às escolas, vistas como poderosas ferramentas formadoras e capacitadoras de sujeitos que tenderão, um dia, a se mudar para a cidade em busca de trabalho para, aí sim, se tornarem efetivamente cidadãos” (Munarim, 2014, p. 19).

O autor destaca a necessidade de repensar a maneira como a tecnologia é percebida nas áreas rurais. Quando as tecnologias são consideradas como recursos para melhorar a qualidade de vida, pode-se, inconscientemente, fortalecer a visão de que o campo é um lugar de atraso, o que, por sua vez, contribui para o movimento em direção à urbanização. Esse cenário aumenta o risco de subestimar a riqueza cultural e as possibilidades de desenvolvimento local que tais comunidades podem oferecer.

Assim sendo, esta categoria enfatiza a importância crítica de reconhecer os contextos locais e de compreender a inserção das tecnologias de forma crítica, cuidadosa e alinhada às necessidades concretas dos sujeitos do campo, evitando reduções que possam desconsiderar sua diversidade e autonomia.

Categoria II – Organização e Integração das TDIC no Currículo

Esta categoria evidencia a relevância da organização e integração curricular, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento das tecnologias no processo educacional de escolas do campo. Abaixo, destacam-se os trechos mais pertinentes:

*Desenvolver **tecnologias** pedagógicas que combinem de maneira articulada a organização do tempo e as atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (2 – D₂).*

*(...) tendo como finalidade a formação integral do estudante (...), de forma a promover busca e troca de conhecimentos, **tecnologias**, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola (3 – D₃).*

*(...) refletir sobre formas de organização do currículo e do calendário escolar que dialoguem com saberes, experiências, **tecnologias**, línguas, conhecimentos e culturas locais (3.1 – D₃).*

Ao analisar esses trechos, observa-se a preocupação em reformular a organização curricular de modo a integrar os saberes, as experiências, as culturas e as ‘tecnologias’ às realidades locais. Nesse sentido, a presença das TDIC pode ser vista como ferramentas que podem expandir as possibilidades de aprendizado, conduzir o aluno a ser criativo e observador, além de permitir que os estudantes explorem novas perspectivas e ampliem seus horizontes sem se desconectar de seu contexto (Stefanello, 2017).

Nesse cenário, evidencia-se o entendimento de que a educação deve ser enriquecida pela diversidade cultural e pelos conhecimentos próprios de cada contexto. Entretanto, é pertinente questionar a efetiva aplicação desta integração curricular e como ela lida com as particularidades das diferentes realidades, especialmente no campo.

A abordagem proposta nos documentos sugere que a aprendizagem transcende a fragmentação disciplinar, abrangendo dimensões da vida, do trabalho, da escola e da comunidade, visando preparar os estudantes para um mundo globalizado, em que as barreiras entre conhecimentos científicos e tradicionais se tornam mais fluidas. Ainda assim, é fundamental avaliar até que ponto essa proposta se concretiza nas práticas pedagógicas cotidianas.

Abaixo, outro trecho de destaque que enfatiza a importância de promover reformas curriculares nos cursos de licenciatura, para incorporar as modernas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação:

*Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas **tecnologias de informação e comunicação** (...) (2.13 – D₂).*

Partindo de tal entendimento, percebe-se que o excerto reflete um esforço em preparar os futuros educadores para uma prática pedagógica que utilize as ferramentas tecnológicas de

forma significativa. Desse modo, reconhece a importância das tecnologias no contexto educacional, não somente como recursos complementares, mas como elementos fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse debate, ressalta-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que versa sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, e que estabelece, em seu Art. 3º, seção IV, o seguinte:

Contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras *tecnologias digitais*, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Decreto n. 7352, 2010, p. 2 - Grifo nosso).

Em face ao exposto, salienta-se a importância da inclusão digital nas escolas do campo, reconhecendo que o acesso a computadores, à internet e outras tecnologias digitais não é apenas uma questão de modernização, mas também um fator essencial para promover equidade nas oportunidades educacionais. A inclusão digital não trata apenas de fornecer acesso à informação, mas de capacitar alunos e comunidades campesinas a se conectarem com o mundo, explorarem recursos educativos avançados e se prepararem para os desafios tecnológicos da sociedade contemporânea.

Por outro lado, Pescador e Valentini (2019) realçam que a simples disponibilidade de equipamentos tecnológicos não é, por si só, capaz de garantir um efetivo processo de inclusão digital nas escolas. Eles destacam que é necessário um esforço conjunto para além do acesso físico aos dispositivos, investindo em práticas pedagógicas que possibilitem aos membros da comunidade escolar compreender, utilizar e aplicar as tecnologias digitais de forma significativa em seus processos de aprendizagem e no cotidiano.

Categoria III – A integração das tecnologias

Nesta categoria, são apresentados trechos extraídos dos documentos que abordam a aplicação das tecnologias nas escolas públicas. Logo, a evolução constante das tecnologias tem redefinido a maneira como se aprende e ensina, tornando necessário explorar seu potencial para aprimorar as experiências de aprendizagem dos estudantes da rede pública. Assim sendo, seguem os trechos:

*Fomentar o desenvolvimento de **tecnologias educacionais** e de práticas pedagógicas inovadoras (...)* (2.3 – D₂).

*Prover equipamentos e **recursos tecnológicos digitais** para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive à internet (2.7 – D₂).*

*Uso das **tecnologias digitais de informação** nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes (3.2 – D₃).*

Os trechos selecionados evidenciam a valorização das tecnologias digitais na educação, ressaltando diferentes aspectos de sua incorporação nas práticas pedagógicas. No entanto, os trechos referentes ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e à disposição de equipamentos e recursos tecnológicos digitais para as escolas públicas da educação básica, levantam uma questão crucial: a disparidade na distribuição de recursos e infraestrutura educacional, especialmente evidente nas escolas situadas no campo.

O estudo de Camilo e Muller (2020) revelou que os estudantes de uma escola do campo reconhecem a importância das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, foram identificados obstáculos significativos à sua efetiva utilização, tais como: a limitação do acesso à internet devido a sinais fracos ou inexistentes; a presença de computadores desgastados e malconservados; a ausência de capacitação adequada dos educadores e a inadequação dos ambientes escolares. Esses fatores constituem barreiras importantes a serem superadas para efetivar a democratização das TDIC no ambiente escolar, particularmente no contexto da Educação do Campo.

A insuficiência de recursos tecnológicos em muitas escolas públicas, sobretudo nas campesinas, pode ser explicada por múltiplos fatores: restrições orçamentárias, carência de infraestrutura de rede, falta de capacitação adequada para professores em relação ao uso da tecnologia e desigualdades no acesso à conectividade digital. Esses elementos acabam por reforçar a exclusão de diversas instituições do processo de transformação digital (Munarim, 2014).

Essa realidade levanta preocupações em relação à equidade educacional. Isso porque, enquanto algumas escolas têm acesso a recursos tecnológicos que enriquecem as experiências de aprendizado, outras podem permanecer em desvantagem, enfrentando barreiras que limitam a capacidade de proporcionar uma educação de qualidade e atualizada, o que tende a aprofundar desigualdades já existentes e a perpetuar ciclos de acesso desigual ao conhecimento e às oportunidades.

Quanto ao trecho (3.2 – D₃), ao destacar a “relação dialógica entre docentes e discentes”, ressalta a importância do aspecto humano no processo educativo, mesmo em um contexto de integração tecnológica. Nas escolas do campo, em que prevalece um forte senso de comunidade, essa abordagem pode ser particularmente eficaz, pois fortalece o diálogo entre alunos e professores, criando espaços de interação e colaboração que ultrapassam as barreiras físicas e promovem uma educação participativa e contextualizada.

Categoria IV – Promoção e Capacitação Tecnológica

Esta última categoria evidencia a promoção e a capacitação tecnológica, tendo como foco a formação inicial de educadores e o estímulo à formação continuada. A seguir, apresentam-se alguns recortes fundamentais que contribuíram para a formulação desta categoria:

*Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas **tecnologias** educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) (...) (2.4 – D₂).*

*Implementar programas de **capacitação tecnológica** da população jovem e adulta (...) (2.9 – D₂).*

*Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de Ciências e Matemática, considerando as necessidades de desenvolvimento do País, a **inovação tecnológica** e a melhoria da qualidade da educação básica (2.11 – D₂).*

*Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e **tecnologias de educação a distância** (2.12 – D₂).*

A ênfase na formação de educadores, especialmente no contexto da alfabetização de crianças, reforça a necessidade de capacitá-los para integrar as novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Além disso, ao incentivar a colaboração entre programas de pós-graduação e ações de formação continuada, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento profissional constante dos educadores.

A implementação de programas de capacitação tecnológica para jovens e adultos, por sua vez, representa um compromisso com a inclusão digital em diferentes faixas etárias. Capacitar essa parcela da população não só os instrui com habilidades práticas, mas também promove a participação ativa na sociedade. Quanto ao mapeamento da oferta de formação em

nível superior, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, visa atender às necessidades de desenvolvimento, fomentar a inovação tecnológica e elevar a qualidade da educação básica.

Apesar desses avanços, na análise dos trechos do documento D₂, referentes ao PNE, mencionados anteriormente, pode-se perceber a ausência da abordagem acerca da promoção e capacitação tecnológica direcionada de maneira específica para os educadores da Educação do Campo.

Ferreira (2014) argumenta que a formação continuada e a capacitação tecnológica dos educadores do campo, em conjunto com a articulação do uso de computadores e internet no processo de ensino e aprendizagem, são elementos importantes. No entanto, destaca ser desafiador desenvolver uma abordagem educacional para o uso de tecnologias digitais, de modo que esteja alinhada com a realidade dos sujeitos camponeses. O ponto central da argumentação desse autor é a necessidade de criar uma educação que incorpore o uso de tecnologias digitais de maneira significativa, considerando os contextos e as características específicas dos sujeitos da Educação do Campo.

O autor enfatiza que, apesar da importância da inclusão digital e do emprego de tecnologias na educação, é fundamental que essas abordagens sejam adaptadas às condições e às necessidades particulares dos alunos e educadores camponeses. Além disso, ressalta a importância da implementação de políticas públicas que visem à ‘inclusão digital’ nas escolas do campo, tema que já havia sido abordado na categoria II do documento. A inclusão digital, portanto, emerge como um elemento essencial para garantir que os benefícios das tecnologias educacionais se estendam também às comunidades do campo e contribuam para a melhoria da formação continuada de educadores deste público em específico.

Conclusão

O presente estudo explorou a incorporação das TDIC na Educação do Campo, a partir de uma análise qualitativa de documentos oficiais. As conclusões obtidas destacam alguns aspectos da integração e/ou ausência das tecnologias nesse contexto, bem como a necessidade de abordagens contextualizadas para sua implementação.

O acesso à tecnologia, frequentemente apontado como instrumento para melhorar as condições de vida das comunidades camponesas, constitui um desafio. Embora possa impulsionar avanços sociais, sua introdução não deve ser tratada de forma simplista, sob risco

de desconsiderar as especificidades das realidades do campo. A integração curricular das tecnologias apresenta-se como oportunidade para enriquecer o processo educacional; entretanto, é fundamental que vá além do discurso e se concretize nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a presença de equipamentos por si só não garante a inclusão digital. É indispensável investir na formação e na capacitação de educadores, de modo que possam incorporar as tecnologias de forma significativa, garantindo que a inclusão digital não seja superficial, mas resulte em um aprendizado enriquecedor.

A análise dos documentos oficiais indica uma preocupação abrangente em contemplar a disponibilização de recursos tecnológicos, a integração curricular e a formação docente, bem como em considerar as particularidades das comunidades campesinas. No entanto, a efetivação dessas diretrizes encontra entraves relacionados à infraestrutura limitada, à ausência de capacitação adequada e à necessidade de adaptar as tecnologias às realidades locais.

Conclui-se, portanto, que a Educação do Campo possui especificidades próprias, e a incorporação das tecnologias digitais deve ser orientada por um olhar crítico e cuidadoso para garantir que sua incorporação contribua verdadeiramente para o avanço educacional e social das comunidades do campo. A relação entre tecnologias digitais e Educação do Campo se revela como um campo em construção, que demanda reflexão contínua e ações consistentes para a promoção de uma educação inclusiva, inovadora e alinhada às demandas do século XXI.

Referências

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Camilo, C. M., & Muller, L. (2020). Democratização e uso das tecnologias digitais nas escolas do campo: um estudo de caso. *Perspectiva*, 38(3), 01-19. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e63059>.

Ferreira, M. (2014). *Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na licenciatura em educação do campo da UNB* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.

Langanke, A., Assis, B. M., Neto, C. M. S. P., Carvalho, F. M., Prol, F. M., Parisio, I. O., Adami, M. P., & Goulart, V. P. (2023). Conectividade para escolas no Brasil: propostas para o

desenho de um modelo eficiente de aplicação de recursos de universalização. *FGV Repositório Digital*.

Lei n. 13.005. (2014, de 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

Lei n. 9.394. (1996, de 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.

Ministério da Educação. (2010). *Decreto n. 7.352*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Ministério da Educação. (2020). *Parecer CNE/CP n. 22*. Estabelece diretrizes curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER.

Ministério da Educação. (2012). *Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2008). *Resolução CNE/CEB n. 02*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2008). *Resolução CNE/CEB n. 01*. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília-DF. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

Moraes, R., & Galianzi, M. C. (2007). *Análise Textual Discursiva* (1. ed.). Ed. UNIJUÍ.

Munarim, I. (2014). *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Oliveira, S. L. B., Silva, M. G., & Diório, A. P. I. (2021). Educação do Campo e o ensino remoto: quais processos formativos cabem numa tela? *Revista Binacional Brasil Argentina*, 10(02), 185-199. <https://doi.org/10.22481/rbba.v10i02.9718>.

Pescador, C. M., & Valentini, C. B. (2019). Inclusão digital em uma escola do campo: movimentos provocados a partir da implantação de uma política pública no modelo 1:1. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 135-154. <https://doi.org/10.35362/rie7913409>.

Santos, R. B., & Silva, M. A. (2016). Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 135-144. <https://doi.org/10.14244/198271991549>.

Silva, A. L. B. (2020). A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, 1-24. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>.

Silva, L. R., Santos, A. R., & Lima, D. A. (2020). Os desafios do ensino remoto na educação do campo. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)*, 1(1), 40-66. <https://doi.org/10.22481/poliges.v1i1.8263>.

Stefanello, L. M. (2017). *Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na classe multisseriada: em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento Alvorada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/08/2023
Aprovado em: 09/09/2025
Publicado em: 02/10/2025

Received on August 30th, 2023
Accepted on September 09th, 2025
Published on October, 02nd, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e17358	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, M. J. F., De Paula, M. C., & Silva, F. S. (2025). A integração das tecnologias digitais no contexto da Educação do Campo: documentos oficiais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e17358.

ABNT

SILVA, M. J. F.; DE PAULA, M. C.; SILVA, F. S. A integração das tecnologias digitais no contexto da Educação do Campo: documentos oficiais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e17358, 2025.